Equipe de futebol dos índios Xokó - Ilha de São Pedro (SE). Foto: Itamar Freitas, março de 2010.

Experiência indígena, currículo e diversidade

Itamar Freitas

Objetivo geral do curso

Promover a formação teórica dos professores sobre a sociodiversidade indígena com vistas a qualificar a abordagem das temáticas das culturas e história dos povos indígenas nas propostas pedagógicas e curriculares.

Expectativas de aprendizagem para este texto

Ao final da leitura, os alunos deverão ser capazes de:

1. refletir sobre a relevância das culturas e das histórias dos povos indígenas;
2. argumentar sobre a importância da inserção das culturas e das histórias dos povos indígenas nos currículos da educação básica;
3. definir cultura e de consciência histórica.

Conhecendo os povos indígenas

Olá colegas!

Sejam bem vindos ao “Culturas e histórias dos povos indígenas”. Este curso foi organizado com o objetivo de informar e sugerir estratégias que possibilitem a abordagem das temáticas das culturas e história dos povos indígenas, dentro dos parâmetros estabelecidos pela pesquisa científica recente.

Por isso, foi organizado em módulos que fornecem informações básicas sobre os povos indígenas situados no Brasil, conceitos e procedimentos cientificamente aceitos, estratégias de reconhecimento dos principais equívocos encontrados na literatura e no trabalho docente e, por fim, modelos e sugestões de intervensão em projetos pedagógicos e práticas cotidianas de sala de aula.

O curso é ministrado de modo presencial e a distância e suas principais ferramentas são o material didático (MDI) e o ambiente virtual de aprendizagem (AVA). O MDI é composto por cinco módulos, que estão subdividos por tópicos temáticos. Em cada tópico, vocês encontrarão um texto que reune os principais conceitos, informações e orientações sobre procedimentos e valores a desenvolver ou cultivar. Ele é composto por uma dissertação, entrecortada por pequenos textos complementares de leitura independente, retomados em forma de síntese, ao final de cada dissertação - “Conclusões”. Os tópicos também são compostos por sugestões de leitura e de consulta a sites e filmes - “Para ampliar o conhecimento” - e as fontes empregadas na construção dos textos principais - “Referências bibliográficas”.

O módulo inicial do curso, entretanto, não trata diretamente das culturas e história dos povos indígenas. Ele explora as principais habilidades exigidas ao trabalho com cursos a distância. Em “Introdução à EAD e à ferramenta Moodle”, como o próprio nome indica, aprendemos a postar atividades, participar de debates, baixar textos escritos, sonoros e iconográficos e enviar mensagens. Assim, para cursar este segundo módulo - “Conhecendo os povos indígenas” - é fundamental que você revise o aprendizado experimentado no módulo I.

“Conhecendo os povos indígenas” é composto por quatro segmentos detalhados no sumário. Nesta primeira parte - “Experiência indígena, currículo e diversidade” -, apresentarei textos que os convidam a refletir e argumentar acerca dos objetivos do curso. Por que é importante conhecer e discutir histórias e culturas indígenas na formação dos não indígenas? Por que o respeito à diferença deve ser incorporado como um valor? Como podemos ser tão iguais, ao ponto de nos intitularmos humanos, e, ao mesmo tempo, tão diferentes nas formas de atribuir sentido às pessoas e coisas que nos rodeiam?

Experiência indígena e escolarização básica de crianças e adolescentes

Por que abordar a experiência indígena na escolarização básica de crianças e adolescentes? A maioria costuma responder à questão dizendo: a inclusão se deve ao artigo 26-A da lei n. 11. 645 de fevereiro de 2008, que tornou obrigatório, em "todo o currículo escolar" dos ensinos fundamental e médio, público e privado, o estudo da história e da cultura indígena. A lei afirma que devemos destacar a "luta dos povos indígenas no Brasil", a "cultura indígena brasileira" e a sua "contribuição nas áreas social, econômica e política" na "formação da sociedade nacional" (Brasil, 2008).

Elaborada dessa forma, a resposta é aceitável, pois obedecer às leis que regem o Estado brasileiro é uma das práticas constituintes da cidadania. Mas, resumindo-se a esse fator, digo também que será insuficiente. A inclusão da história das sociedades indígenas na escolarização básica dos brasileiros ultrapassa o cumprimento desse dever. Ela sinaliza – tanto pelo Estado quanto por parte de quem a cumpre – um compromisso ético com a tolerância: um compromisso com as ideias de "bem viver do outro", e do "dever de negociar democraticamente a possibilidade de se chegar a um consenso com o outro" (Oliveira 2001, p. 252), de compreender e promover aquele que quer "ser" (Cf. Lévi-Strauss, 1952, p. 85), enfim, de conviver "na diferença" (Silva e Grupioni, 2004, p. 15).

É claro que, no Brasil – sobretudo após a Constituição de 1988 –, a inclusão da experiência indígena nos currículos das escolas não indígenas foi crescentemente reivindicada, tanto por grupos indígenas, quanto pelos indivíduos que não se consideram como tal (Cf. Brasil, 1988, 1997). Os compromissos que o Brasil assumiu com a Organização das Nações Unidas, Organização Internacional do Trabalho e a Organização dos Estados Americanos possibilitaram a acolhida de medidas dessa natureza, originadas de pressões de várias organizações da sociedade civil – indígenas, inclusive (Cf. Silva, 2001). Nesse sentido, não somente nós professores e gestores, mas também o Estado brasileiro estaria "cumprindo a lei" – convenções e declarações – quando prescreve a inclusão da experiência indígena nos currículos da escolarização básica dos não indígenas.

Ampliação dos direitos dos povos indígenas

Foram os avanços do direito internacional, no que respeita às populações autóctones e às novas concepções contidas em instrumentos internacionais como Declarações e Convenções, que, sem dúvida, atuaram como fontes de pressão e fizeram ver aos sucessivos governos brasileiros a legitimidade das reivindicações indígenas a uma educação diferenciada, impulsionando a aprovação das leis e políticas condizentes. Neste contexto, é inevitável a menção, entre outros, ao Grupo de Trabalho sobre Populações Indígenas, criado em 1982 pela Organização das Nações Unidas (em cujo fórum está em elaboração a Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas); às convenções internacionais Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial e Sobre a Prevenção e a Sanção do Crime de Genocídio; à Convenção e à Recomendação da Unesco Sobre a Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino; à Declaração sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Lingüísticas. Do mesmo modo, devem ser mencionadas a revisão e a atualização da antiga Convenção 107 da Organização Internacional do Trabalho com a conseqüente aprovação da Convenção 169, Sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes, e a elaboração em curso na Organização dos Estados Americanos, da Declaração Interamericana sobre Direitos dos Povos Indígenas. (Silva, 2001, p. 107-108).

Nossas ações, contudo, não podem restringir-se a essa dimensão legal e cidadã. A mudança nos currículos da escolarização básica porta sentidos muito mais ricos entre indígenas e não indígenas.

Para os indígenas, ela concede um direito reivindicado há séculos: o direito ao passado (Cf. Lowenthal, 1998, Oliveira, 2012), que lhes permite um futuro a partir da orientação da vida pratica no presente. Não quero dizer com isso que os povos indígenas estejam destituídos de passado e nem que as ideias de passado dos Guarani, por exemplo, tenham que ser consideradas nos mesmos regimes de verdade – historicidade – das sociedades europeizadas ou, ainda, que a construção do passado dos indígenas que habitam o Brasil seja uma prerrogativa do Estado brasileiro. Ocorre que em países estruturados em regimes sociais bastante assimétricos, como o nosso – onde a população indígena é minoria –, tanto o direito à lembrança, quanto a própria natureza da lembrança dos povos indígenas estão condicionados à vontade da sociedade envolvente, que somos nós – os não indígenas.

Passado e existência

Relembrar o passado é crucial para o nosso sentido de identidade. Saber o que fomos confirma o que somos [...] O passado nos cerca e nos preenche; cada cenário, cada declaração, cada ação conserva um conteúdo residual de tempos pretéritos. Toda consciência atual se funda em percepções e atitudes do passado; reconhecemos uma pessoa, uma árvore, um café da manhã, uma tarefa, porque já os vimos ou já os experimentamos (Lowenthal, 1998, p. 65).

Quando proibimos o uso da língua partilhada pelos Tupi ou lhes impomos um currículo exclusivamente nacional – Português, Matemática, Ciências, História e Geografia –, por exemplo, estamos limitando a capacidade de esse grupo rememorar, de tomar decisões fundadas nessa memória, enfim, de planejar o seu futuro, já que as decisões na vida prática dependem do ato de lembrar e do estoque de lembranças portadas pelo indivíduo (Cf. Rusen, 2001).

Passado, identidade e a orientação para a vida prática

As experiências do tempo presente só podem ser interpretadas como experiências, e o futuro apropriado como perspectiva de ação, se as experiências do tempo forem relacionadas com as do passado, o que se processa na lembrança interpretativa que as faz presentes. Somente dessa forma obtém-se uma visão de conjunto das experiências do tempo presente e somente então os interessados podem orientar-se por elas. Elas se tornam referíveis a outras experiências, sempre já interpretadas pela lembrança; sem tal referência seriam elas pura e simplesmente ininteligíveis, orientar-se por elas seria impossível e, por conseguinte, tampouco seria possível agir com sentido a partir delas (Rüsen, 2001, p. 63).

Como evitar que essas práticas, recorrentes ao longo dos últimos 400 anos, se repitam em nossa sociedade – que pressionou o Estado brasileiro a reconhecê-la como diversa culturalmente? Ora, a lei oferece uma alternativa: irrigar a nossa lembrança com a experiência indígena e introduzir o respeito à diversidade no nosso sistema de valores. Ações desse tipo, caracteristicamente pertencentes ao âmbito dos currículos (Cf. Silva, 2002) – sobretudo daqueles destinados à formação de pessoas nos dez primeiros anos do ensino obrigatório – podem viabilizar a construção de identidades individuais/pessoais e coletivas que respeitem os diferentes modos de pensar, agir e sentir das centenas de comunidades – indígenas e não indígenas – espalhadas pelo país.

Dizendo de outro modo, a introdução da experiência indígena nos currículos dos não indígenas pode auxiliar na formação de pessoas que convivam com os outros – diferentes – em relações menos assimétricas. E a escola é um privilegiado "espaço de troca, de diálogo, descobertas, convivências" (Silva e Grupioni, 2004, p. 18).

Para a escolarização básica, legitimar o direito ao passado e o respeito à diferença por meio do currículo significa dizer também que os indígenas são ainda – mas, não apenas – sujeitos da experiência brasileira. E isso não é difícil de demonstrar. Indígenas já estavam por aqui quando os portugueses desembarcaram no século XVI. Os povos indígenas por aqui permaneceram ao longo desses cinco séculos e hoje somam mais de 800.000 indivíduos na condição de cidadãos: podem votar e serem votados, têm direito à propriedade, a administrarem seus próprios negócios, organizarem-se social e politicamente, constituírem advogados etc.

A inclusão da experiência indígena nos currículos, sob esse novo parâmetro, é o reconhecimento do seu protagonismo no passado distante e no presente recente em relação à sua experiência comunitária e à experiência da sociedade nacional. Mas, alguém poderia argumentar: "não estudamos história indígena desde meados do século XIX? Já não sabemos o necessário sobre a experiência indígena e a sua importância na formação das brasilidades?"

Em casos como esse, é fácil responder a partir da nossa própria reflexão sobre o tema. Será que conhecemos o suficiente? Será que respeitamos o suficiente? Você, por exemplo, conhece alguma versão indígena sobre os primeiros encontros havidos entre indígenas e não indígenas? Sabe o nome dos grupos étnicos que habitam o seu Estado? Tem informação sobre a legalização de territórios indígenas? Se conhece, parabéns. Mas os que desconhecem experiências indígenas – e esses são maioria –, não tenho dúvidas, sabem como foram estabelecidos os limites territoriais do seu município e/ou do seu Estado e têm de memória os sobrenomes europeus das primeiras famílias que povoaram as suas respectivas localidades. Quando refletem sobre indígenas, não raramente, o fazem a partir de uma perspectiva integracionista ou civilizatória, em outras palavras, não somente cerceiam o direito dos indígenas ao passado, como também lhes negam a perspectiva de futuro.

A inclusão da experiência indígena nos currículos, portanto, é uma necessidade, um direito reivindicado e adquirido pelos indígenas, mas é também um direito para todos os não indígenas. Nossos alunos têm o direito de saber que não estão sozinhos no mundo e que os recursos naturais, a escola, a TV, os livros, a feira, o futebol e a cidade não foram inventados, apenas, para o seu próprio usufruto e o do seu grupo de amigos e vizinhos, enfim, das pessoas da sua geração.

Nossos alunos têm o direito de entender que os seus modos e os modos de viver – pensar, agir e sentir – dos seus pais não são os únicos possíveis, os principais ou os mais adequados a serem reproduzidos dentro de uma mesma escola.

Por fim, nossos alunos têm o direito de saber que as pessoas são diferentes. Que o mundo é plural e a cultura diversa e dinâmica. Que essa diversidade deve ser conhecida, respeitada e valorizada. E mais, que a diferença e a diversidade são benéficas para a convivência das pessoas, a manutenção da democracia, e a sobrevivência da espécie. Você já se imaginou em um mundo onde todos pensassem e agissem exatamente da mesma forma e gostassem exatamente das mesmas coisas?

Diversidade e ambiente escolar

A escola é fundamental para o combate ao preconceito e à discriminação. Nela convivem crianças de origens sociais e culturais diversas, ensinam-se as regras do espaço público para o convívio democrático com a diferença; apresentam-se à criança os conhecimentos sistematizados sobre o país e o mundo (PCN/Temas transversais – Pluralidade Cultural. Brasil, 1997, p. 21).

Singular e plural: a natureza da natureza humana

Partamos de uma constatação: os grupos humanos foram e são diferentes, aqui, ali ou além mar: chineses usam branco para o luto. Brasileiros vestem preto em respeito ao parente morto. Em países protestantes, as flores são usadas com parcimônia (Cf. Goody, 2000). Entre os católicos, as flores são o produto mais vendido no dia de finados.

Sobre o casamento, as diferenças também são enormes. Há comunidades indígenas no Brasil, como a dos Kamaiurá, onde um homem pode ter várias esposas. Para os povos Toda, na Índia, é a mulher quem deve ter mais de um marido (Cf. Junqueira, 2008). Entre os não indígenas, no Brasil, por outro lado, ter mais de uma esposa ou mais de um marido pode significar um grande constrangimento no grupo social e até resultar em condenação judicial. Por que isso acontece? Como entender a existência da pluralidade em meio aos discursos sobre a singularidade humana – a exemplo dos direitos do homem ou das necessidades e funções corporais vitais?

A maioria dos brasileiros da minha geração aprendeu que o homem era a imagem e a semelhança de Deus. Os conflitos entre os irmãos Caim e Abel e a construção da torre de Babel, por exemplo, anunciavam os motivo das diferenças humanas – o pecado – e alguns dos primeiros fundamentos para categorizar os humanos – as crenças e as raças.

Nós professores, no entanto – ao menos os que não limitam o seu trabalho docente à experiência religiosa –, sabemos que tais causas e categorias são construções criadas e partilhadas por apenas alguns grupos de humanos, insertos em outro grupo mais abrangente, constituído por cristãos. Nós professores, portanto, investigamos, conhecemos e comparamos versões cada vez mais distantes umas das outras que explicam a unidade e a diferença entre os homens e constatamos que cada uma delas está fundada em um grupo

de valores que dá sentido à vida de um determinado grupo de pessoas em determinados tempos e espaços. Em outras palavras, as explicações sobre a singularidade e a pluralidade são diversas, históricas e interessadas.

Como sair, então, desse emaranhado de respostas? Como tomar posição em sala de aula? Como conviver em meio às diferentes visões que os colegas e alunos portam sobre a singularidade e a diferença entre as sociedades? Como fornecer respostas não dogmáticas sobre a diversidade cultural que nos antecede, nos cerca e nos atravessa, enfim, que nos constitui? Sugiro radicalizar as capacidades listadas no parágrafo anterior – conhecer, compreender, e, principalmente, comparar – que nos conduzem ao tão conhecido e reivindicado pensamento crítico.

Tal radicalização pode ser viabilizada com o auxílio dos discursos das ciências que se ocupam do gênero humano, sobretudo a Antropologia e a História. Elas fornecem exemplos e argumentos para questionarmos visões cristalizadas, como as que nos introjetam desde a infância. Elas também disponibilizam conceitos e métodos que nos instrumentalizam a pensar a igualdade e a diferença de maneira não dogmática. Então, o que tem dito os cientistas sociais e os historiadores sobre a singularidade e a pluralidade humanas?

Antropologia e História, ciências humanas, são produzidas, obviamente, por humanos e também divergem sobre o tema. Estudiosos chegaram a imaginar uma natureza humana – um conjunto de atributos imutáveis que singularizavam a espécie. Mesmo quando se afastaram, por exemplo, de metáforas bíblicas, como as que apresentei há pouco, tentaram justificar as diferenças como circunstanciais e exteriores à tal natureza. Eram marcas corporais – biológicas –, psicológicas ou sociais, passíveis de serem isoladas. Em outras palavras, homens seriam frutos – variados por fora, lisos, rugosos, amarelados, esverdeados, flácidos ou enrijecidos –, mas sempre portadores de um núcleo comum, uma espécie de semente.

No século XX, pensadores chegaram à conclusão de que a singularidade dos humanos – ou, como se dizia no século anterior, a essência da natureza humana –, estaria na

Humanidade(s) e valor(es)

A diversidade humana é infinita: se quero observá-la, por onde começar? É preciso distinguir entre duas perspectivas. Na primeira, a diversidade é a dos próprios seres humanos; aí o que se quer saber é se formamos uma única ou várias espécies. Na segunda, os valores estão em jogo: existem valores universais; e, portanto uma possibilidade de levar os julgamentos para além das fronteiras, ou todos os valores são relativos (a um lugar, a um momento da história, ou mesmo à identidade dos indivíduos)? O problema da unidade e da diversidade se transforma então no problema do universal e do relativo (Todorov, 1993, p. 21).

sua capacidade de produzir símbolos – palavras, sons, gestos – e de utilizar esses símbolos para se comunicarem (Cf. Vigotsky, 2003, p. 71). O homem pensa simbolicamente e interage – e constrói – o mundo por meio da linguagem. Excetuando-se o homem, os animais agem a partir de informações impressas no seu código genético. A "construção dos acontecimentos" e a auto-orientação para a vida entre os humanos, ao contrário, é viabilizada pelo uso dos "símbolos significantes" (Geertz, 1978, p. 57).

Também no século XX – e sem partir, necessariamente, da reflexão produzida pelo antropólogo Cliford Geertz –, o historiador Jörn Rüsen refinou ainda mais essa capacidade de simbolização, anunciando as operações mentais básicas do pensamento que atravessam todos os humanos. São elas: relembrar, interpretar e representar o passado. Tais operações viabilizam a consciência de ser e de estar em algum tempo e lugar e são, elas mesmas, a nossa consciência histórica. É relembrando, interpretando e representando o passado que "as pessoas compreendem sua vida cotidiana e desenvolvem uma perspectiva futura delas próprias e de seu mundo" (Rüsen, 2006, p. 118). É, em síntese, relembrando, interpretando e representando o passado que as pessoas constroem suas identidades e tomam decisões na vida prática.

Outra característica dos humanos, que decorre dessa ideia de produção e uso de símbolos significantes, é a capacidade que eles têm de modificar a sua natureza física e – modificando a natureza – a si mesmos, de ampliar o estoque inato de "fontes genéticas de informação" orientadores da sua ação. Dizendo de outro modo, o homem é capaz de aprender, aprender a aprender e de apresentar soluções diversas para os problemas que enfrenta. A diferença – que nos constituiu, nos constitui e nos constituirá (Cf. Lévi-Straus, 1952, p. 50, 85) – faz nascer as formas de comunicação – línguas –, sentimento – artes –, pensamento – filosofias –, valores – crenças –, a produção das condições de existência – economias –, a organização social – parentesco – e a organização política – regimes de governo.

Assim surge a diferença. Ela advém dessa capacidade de o gênero humano simbolizar e modificar a sua trajetória, fazendo escolhas e inventando, trocando, emprestando e adaptando soluções diferentes para um mesmo desafio.

Por isso é tão importante conhecer a multiplicidade de formas com as quais as culturas dos grupos são manifestadas. A produção da diferença tem sido uma característica das organizações humanas e é uma característica bastante positiva, já que o seu produto constitui um acervo de experiências postas à disposição de diferentes sociedades e gerações.

As diferenças, por fim, estão incorporadas ao nosso cotidiano, alimentando nossas utopias, mas elas também orientam a nossa vida prática. Não indígenas, por exemplo, inventaram uma sofisticada tecnologia para tratar do nascimento das crianças, mas não abandonam a prática do parto de cócoras, considerado mais saudável, tanto para a mãe quanto para o bebê. Indígenas, por sua vez, conservam estratégias de comunicação milenares, mas reconhecem a praticidade e a eficiência dos telefones celulares, da grava-

ção de músicas em CDs, e da Internet para a sua organização política (Cf. Baniwa, 2004, p. 71). A diversidade é, assim, “um patrimônio comum da humanidade, a ser valorizado e cultivado em benefício de todos” (UNESCO, 2002; Cf. 2007).

A invenção da cultura européia

[Marshall] Sahlins conta uma parábola em seu livrinho *Esperando Foucault*, que é mais ou menos assim: há um lugar no planeta, no extremo ocidente, onde vive um povo muito interessante, e que há cerca de uns seiscentos anos atrás se achava inteiramente desprovido de cultura. Ele havia perdido toda a sua sabedoria ancestral ao cabo de inumeráveis invasões de bárbaros, de sucessivas catástrofes, pestes, secas, guerras, o diabo. A partir de certo momento, porém, esse povo começou a se reinventar, criando uma cultura artificial: começaram a imitar uma arquitetura de que só conheciam ruínas ou em velhos escritos, faziam traduções vernáculas de textos em línguas mortas a partir de traduções em outras línguas, tiravam conclusões delirantes, inventavam tradições esotéricas perdidas... Como se sabe, esse processo que se passou na Europa ali mais ou menos entre os séculos XIV a XVI, ganhou o nome de Renascimento. O Ocidente moderno principia ali. O que é o Renascimento? Os europeus – mistura étnica confusa de germânicos e celtas, de itálicos e eslavos, que falam línguas híbridas, muitas vezes pouco mais que um latim mal falado (isto é, o latim tal qual falado em tal ou qual região da Europa, diria Saussure), crivado de barbarismos, praticando uma religião semita filtrada por um equipamento conceitual tardo-grego, e assim por diante – descobrem a literatura e filosofia gregas via os árabes. Refiguram o mundo grego, que não era o mundo grego (ou greco-romano) histórico, mas uma “Antiguidade clássica” feita – como sempre – de fantasias e projeções do presente. Erguem templos, casas, palácios imitativos, escrevem uma literatura que se refere privilegiadamente a esse mundo, uma poesia imitando a poesia grega, esculturas que imitam as esculturas gregas. Lêem Platão de modos inauditos, pouquíssimos gregos, imagina-se. Enfim: inventam, e assim se inventam. E Shalins conclui: pois é, quando se trata de europeus, chamamos esse processo de Renascimento. Quando se trata dos outros, chamamos de invenção da tradição. Alguns povos têm toda a sorte do mundo (Viveiros de Castro, 2006, p. 49).

Conclusões

Com esses argumentos, alguns cientistas sociais e historiadores do século XX vêm apresentando respostas às questões da singularidade e da diversidade dos humanos. Os primeiros nos oferecem o conceito de cultura, isto é: a capacidade e o produto da dessa capacidade humana de simbolizar (Cf. Tassinari, 1995; Thomaz, 1995) – modos padronizados de pensar, agir e sentir – e, portanto, de diferenciar-se. Os segundos disponibilizam o conceito de consciência histórica, ou seja, o conjunto das operações mentais que – articulando os tempos passado, presente e futuro – viabilizam a construção das identidades e a orientação da vida (Cf. Rüsen, 2001).

São esses dois conceitos – cultura e consciência histórica – que utilizamos para explicar a igualdade e a diversidade humanas. Mas o curso não se sustenta apenas nestes e em outros conceitos da Antropologia e da História – disponíveis nos módulos II e III. A convivência entre os diferentes, dentro e fora da escola será fundamentada também na informação correta e atualizada sobre os povos indígenas – módulo II –, na identificação de pré-conceitos – módulo IV –, na sugestão de procedimentos para a valorização da diversidade na escola e fora dela, ou seja, para a compreensão do caráter diverso dos humanos e das virtudes da convivência na diversidade – módulos V e VI .

Neste texto, por hora, importa lembrar que a inclusão experiência indígena no currículo da escolarização de crianças e adolescentes pode conceder o direito ao passado e ao futuro aos povos indígenas. Além disso, a mudança no currículo pode dar a conhecer aos não indígenas o caráter singular e plural dos humanos e introjetar um novo valor, fundamental à convivência no tempo presente: o respeito e a valorização das diferenças culturais, entre as quais se encontram os modos de pensar, agir e sentir de mais de duas centenas de grupos indígenas que habitam o território nacional e em países limítrofes.

Para ampliar o conhecimento

Impressos

BRASIL, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: Seccretaria de Educação Fundamental/MEC/SEF, 1997.

DUK, Cynthia. Educar na diversidade: material de formação docente. 3. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educarnadiversidade2006.pdf >. Consultado em 11 jan. 2013.

RÜSEN, Jörn. Direitos humanos e civis como orientação histórica: sugestões para interpretação e para análise didática. In: Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas. Curitiba: W.A., 2012. p. 193-220.

Filmes

Quem são eles? [ìndios no Brasil]. Brasil: MEC, 2009. (17 min., 45 s). Disponível em: < http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnica.html?id=18475 >.. Consultado em: 11 jan. 2013.

Educação física na escola e diálogo inter-cultural entre índios e não-índios [Esporte é cultura]. Brasil: MEC, 2009. (12 min, 37 s). Disponível em: < http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnica.html?id=18441 >. Consultado em: 11 jan. 2013.

Essa gente brasileira - Parte I. Brasil: MEC, 2008. (8 min.). Disponível em: < http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnica.html?id=9867 >. Consultado em: 11 jan. 2013.

Sites

www.sitesindigenas.blogspot.com

www.fundaj.gov.br

www.usp.br/nhii

Referências

BANIWA, Gersem Luciano. Diversidade cultural, educação e a questão indígena. In: BARROS, José Márcio (Org.). **Diversidade cultural**: da proteção à promoção. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 65-75.

BRASIL, Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <https://legislacao.planalto.gov.br>. Consultado em: 22 dez 2012.

BRASIL, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental/MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 11.465, de 10 de março de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 48, Sessão 1, p. 1, 11 mar., 2008.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GOODY, Jack. Entrevista concedida à Maria Lúcia Garcia Palhares Burke. In: PALLARES-BURKE, Maria Lúcia Garcia. **As muitas faces da história**. Nove entrevistas. São Paulo: Editora da UNESP, 2000. p. 29-55.

JUNQUEIRA, Carmem. Símbolo – Compreender o outro: uma tarefa da Antropologia. **Antropologia indígena**: uma (nova) introdução. São Paulo: Educ, 2008. p. 7-18.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Race et histoire**. sdt: Unesco, 1952.

LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. **Projeto História**, São Paulo, nº. 17, p. 63-199, nov. 1998.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O direito ao passado**: uma discussão necessária à formação do profissional de História. São Cristóvão: Editora da UFS, 2012.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. Sobre o diálogo intolerante. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; VIDAL, Lux Boelitz; FISCHMANN, Roseli (Org.) **Povos indígenas e tolerância**: construindo práticas de respeito e solidariedade. São Paulo: Editora da USP, 2001. p. 245-252.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: Teoria da História – os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da UnB, 2001.

______. Historiografia comparativa intercultural. In: MALERBA, Jurandir (org.). **A história escrita**: teoria e história da historiografia. São Paulo: Contexto, 2006. p. 114-137.

SILVA, Aracy Lopes da. Educação para a tolerância e povos indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; VIDAL, Lux Boelitz; FISCHMANN, Roseli (Org.) **Povos indígenas e tolerância**: construindo práticas de respeito e solidariedade. São Paulo: Editora da USP, 2001. p. 99-131.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Educação e diversidade. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores dde 1º e 2º graus. 4 ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC; MARI; UNESCO, 2004. p. 15-22.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Sociedades indígenas: introdução ao estudo do tema da diversidade cultural. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 445-479.

THOMAZ, Omar Ribeiro. A antropologia e o mundo contemporâneo: cultura e diversidade. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 425-444.

TODOROV, Tzvetan. **Nós e os outros**: a reflexão francesa sobre a diversidade humana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. v. 1.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. Paris: UNESCO, 2002.

______. **Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais**. Paris: UNESCO, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é. In: RICARDO, Beto; RICARDO, Fany (Org.). **Povos indígenas no Brasil** – 2001/2006. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006. p. 41-54.